

DEMOKRATICKÁ AUTORITA: VZDOR A UČIVO VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

text z publikace: IRA SHOR: Empowering education. Critical Teaching for Social Change, 1992.

Slabá demokracie, silný vzdor: proč řada studujících předstírá hloupost

Jen máloco vyučujícím znepríjemňuje život víc, než když studující předstírají hloupost. Je to nešťastná situace, která je přivádí k zoufalství. Za předstírání hlouposti ovšem může škola, studující nejsou hloupí*é a nevymýšlí si pro nic za nic. Ve skutečnosti jsou natolik chytří*ré, že své chování dokážou změnit tak, že hloupě pouze vypadají. Pokud hloupost jen předstírají, co tím vlastně získají? Už jsem se zmínil o předstírání hlouposti a o jiné studentské strategii zvané „snaha nějak projít“ stejně jako o učitelském chování, kterému říkám „stanovení jasných pravidel chování“ a „závěrečné slovo“. Budu se věnovat těmto metodám jako způsobu nahlížení na demokracii, což je další položka v rámci zmocňujícího vzdělávání. Tvrdil jsem, že základem zmocnění (posílení práv studujících) a dialogického procesu je demokratická autorita. V této kapitole se zaměřím na diskuzi o demokracii, týkající se problémů se studentským vzdorem, a na demokratickou výuku.

Začnu se studentským vzdorem: podle mě je předstírání hlouposti reakcí na školní kulturu, která vzdělání nabízí jako celkově negativní zkušenost a zážitek. Obecně lze říci, že masové vzdělávání nabízí a poskytuje studujícím nedemokratickou autoritu, pasivní učení, poslouchání mluvících vyučujících, deprimující dělení do tříd podle prospěchu a zájmů, nudné texty a standardizované zkoušení, nevýrazné osnovy a mnohdy i ošuntělé zázemí. Už samotné tyto zážitky mohou vzdělání a intelektuální život řadě lidí znechutit, ale odklon od vzdělání často souvisí i se situací a podmínkami mimo školu. Zhoršení sociálních služeb a občanské angažovanosti v některých komunitách má dopad na rodiny a ulice, kde děti vyrůstají, a ohrožuje tak podporu, kterou mnohé děti k tomu, aby se dobře učily, potřebují a vyžadují. Situace a podmínky ve škole i mimo ni tak vedou u studujících k celé škále chování, včetně snahy předstírat hloupost. Zaměřím se tedy na vzdělávání jako zdroj a příčinu negativního chování.

K pochopení toho, jak nedemokratické vzdělání tento vzdor, včetně předstírání hlouposti, vytváří, je užitečné si připomenout některé Deweyho myšlenky. Pro Deweyho si lidské bytosti své chování nevymýšlí samy ve vakuu či v laboratoři. Chování vychází ze zkušeností a tyto zkušenosti jsou sociální povahy. Vzdělání je vývojová sociální zkušenost, která může vést v chování a učení studujících k takovému či onakému výsledku. Tento výsledek je ovlivněn hodnotami a praxí vzdělávacích osnov. Demokratické vzdělávání usiluje o maximalizaci účasti na probírané látce, aby studující rozvíjeli*y vlastní intelektuální zvědavost, racionální myšlení, vzájemnou spolupráci, sociální návyky a sebekázeň. K tomu ovšem v masovém vzdělávání nedochází. To je stále ještě strukturováno jako „nalévání znalostí“ do studujících, což je ostatně Deweyho vlastní metafora pasivních vyučovacích metod.

Dewey definoval demokracii jako „více než jen formu vlády; je to primárně způsob sdruženého života, společné komunikované zkušenosti“ (1966, 87).

Demokracie je podle něj proces otevřené komunikace a vzájemného vládnutí v komunitě sdílené moci, kde má veškeré členstvo možnost vyjadřovat myšlenky, formulovat cíle a jednat dle svých záměrů. Jednostranná moc v Deweyho pojetí demokracii ničí, protože pravomoc vydávat rozkazy a definovat cíle si monopolizuje několik lidí, což omezuje zkušenosti a prožitky ostatních. Dokud někdo vládne dominantní mocí, zatímco jiní*é poslouchají rozkazy, dokud vzdělávání poskytované studujícím formují nerovné bohatství a moc, nemají podle Deweyho demokracie ani vzdělání šanci vzkvétat:

„Nestačí zajistit, aby vzdělávání nebylo aktivně využíváno jako nástroj k usnadnění vykořisťování jedné třídy druhou. Školním zařízením musí být zajištěna taková moc a efektivita, která ve skutečnosti, nejen teoreticky, dopady ekonomických nerovností potlačí a zabezpečí všem společenským vrstvám rovnost prostředků dostupných pro jejich budoucí rozvoj.“ (Dewey 1966, 98)

Vzdělávací program, který není „nástrojem, usnadňujícím vykořisťování jedné třídy druhou“, se objeví, když studující společně vytvoří vzdělávací program praxe kritického myšlení, týkající se znalostí a společnosti. Další z Deweyho návrhů, „potlačení důsledků ekonomických nerovností“, by vyžadoval, aby studující z chudých a dělnických rodin dostávali* y na vzdělání dotace, které by kompenzovaly dlouhodobě nerovně zděděné finanční prostředky. Zvýšené financování chudších okrsků a neelitních vysokých škol by bylo pro demokratické vzdělávání velkou pomocí, ale studující z neelitních rodin budou vyžadovat i změnu osnov. Dewey určil rámec debaty o vztahu mezi reformou osnov a financováním pro případ, že by konečným cílem byly demokratické školy a společnost:

„Tento cíl vyžaduje nejen odpovídající administrativní poskytování školních pomůcek a takové doplnění rodinných zdrojů, které umožní mládeži je využít, ale i takovou změnu tradičních představ o kultuře, tradičních studijních předmětech a tradičních metodách vyučování a disciplíně, které udrží veškerou mládež ve vzdělávacím systému, dokud nebude ke zvládnutí své vlastní ekonomické a společenské kariéry řádně vybavena.“ (Dewey 1966, 98)

U Deweyho znamená demokracie víc než jen přístup k veřejnému školství zdarma. Znamená umožnit studujícím zůstat ve škole a moci ji využít jako prostředek k dosažení osobního rozvoje i jako sílu ve prospěch kulturní demokracie.

U Deweyho demokratické přístupy vztažené na kulturu a učivo společně definují kulturu a vzdělávání jako efektivní způsob učení se a jednání, nikoliv jako fixní penzum znalostí, vytvářených a předávaných nějakou autoritou. Kultura pro Deweyho znamenala schopnost vnímat prostřednictvím zážitku a zkušenosti smysl a podle tohoto smyslu i jednat. Účelem demokratického vzdělávání tedy bylo zvýšit schopnost studujících najít ve svých zkušenostech a zážitcích nějaký smysl a v souladu s ním posléze jednat. Vzdělání bylo úspěšné, pokud zvyšovalo schopnost studujících učit se, podle naučeného jednat a následně toužit po dalším vzdělání. Kultura byla výsledkem poučeného jednání a aktivního vzdělávání. Dewey kulturu nedefinoval jako kultivaci, tedy jako předem připravený seznam faktů, pravidel a knih klasiků.

Deweyho demokratická agenda byla na svou dobu pokročilá a zůstává dones nenaplněná. Vzhledem k jeho ranému vymezení vzdělání jako místa, kde si studující aktivně osvojují kulturu, vytvářejí kulturu a stávají se z nich aktivní demokratičtí*cké občané*ky, je vlastně smutné, že ještě dnes, o desítky let

později, se musíme bavit o žákovském vzdoru vůči učení a talentu studujících dělat ze sebe ve škole hlupáky.

Vzdor vůči autoritě

Studující předstírající hloupost se v tradičních třídách učí, že jejich rolí je odpovídat na otázky, nikoli zpochybňovat odpovědi na ně. Když ve vzdělávacím programu nevnímají účel nebo společný cíl, vyrostou bez schopnosti analyzovat a měnit svět, ve kterém žijí.

Jelikož ve škole čelí jednostrannému povídání vyučujících a autoritě, odmítají mnozí*hé studující vzdělání ve jménu vlastní autonomie. Ve třídě má toto odmítání mnoho podob a představuje komplikovanou sabotáž sebe samého i autority současně, jak odhalil ve své studii školáků odmítajících vzdělání v Británii Willis (1981). Strategie odmítání školní autority se mění ve strategie odmítání vlastního duševního rozvoje s cílem udržet invazivní autoritu co nejdál od sebe. Mezi strategie vzdoru patří předstírání hlouposti a snaha nějak to přežít.

Předstíráním hlouposti sabotují žáci a žákyně výklad vyučujících. Vzdurojí učitelské autoritě, která jim vnucuje cizí kulturu. Odmítají oficiální osnovy, které ignorují jejich jazyk, zájmy, situaci a zájem účastnit se. Vzhledem k tomu, že standardní studijní plány s jejich viditelnou účastí nepočítají, provokuje je to předvádět svou potlačenou identitu způsoby, které vyučování narušují. Na vyučující orientované osnovy vedou k tomu, že se studující ocitají v roli lidí podřízených a nedostatečných. Aby studující tomuto nešťastnému osudu unikli*y, narušují proces předstíranou hloupostí. Jejich falešná hloupost má různé formy. Kladou stále stejné otázky; žádají opakování pokynů; neplní si úkoly nebo je nenosí včas; úkoly plní schválně v nesprávném pořadí, například si nejdřív přečtou kapitulu, kterou měli*y za úkol až další týden; sedí na špatné židli nebo jdou do špatné učebny. Falešná hloupost vzniká jako způsob, jak udržet vyučující a jejich dominanci na uzdě, aby se zabránilo autoritě pronikat do jejich kulturního prostoru nebo narušovat jejich identitu.

Předstírání hlouposti mrhá ve třídě časem a energií vyučujících. Jako strategie boje proti autoritě může nároky dominantních osnov omezit. Narušuje učební plány. Místo toho, aby s předem určeným plánem dělal*a pokroky, musí se vyučující vyrovnat s překážkou předstíraného nechápání. Studující zde uplatňují negativní moc. Mohou to udělat, aniž by své chování, jak jsem je definoval v této kapitole, chápali*y. Část z toho, co dělají, je vědomá, zbytek je instinktivní vzdor vůči autoritě.

Druhá negativní strategie vzdoru, snaha nějak projít, je stejně chytrá jako předstírání hlouposti. Aby studující předmětem nějak prošli*y, manipulují s vyučujícími tak, aby dostali*y potřebnou známku za co nejméně práce. Dělají minimum potřebné k úspěšnému absolvování nebo aby dostali*y za 3 nebo 2-. Nebo první polovinu pololetí nedělají nic, pohybují se kolem hodnocení 3, 4 nebo 5, a pak se to zoufale snaží dohnat, zlepšují si známky v průměru na 4, 3 nebo 2. Velkorysost vyučujících, kteří*ře rádi hodnotí studující podle nejlepší snahy, končí v důsledku tím, že se nechají zmanipulovat k tomu, že se závěr počítá víc než začátek. Tato rozmanitost snahy nějak projít je pouze jedním ze způsobů, jak studující s vyučujícími manipulují. Což nám připomíná, že studující nejsou bezmocné oběti učitelských plánů. Při snaze nějak projít a předstírání hlouposti se projevují jako vysoce vynalézavé a odolné bytosti, i když to slouží

k negativním nebo defenzivním účelům.

Při snaze nějak projít věnují pozornost slovům vyučujících ne proto, že by je zajímalo, co říkají, ale proto, že se snaží zjistit, jaké jsou jejich meze, pravidla a hodnoty. Pokud dokážou učitelova či učitelčina slova a hodnoty v diskuzi, v referátu nebo při zkoušce napodobit, získají dobrou známku snadněji. Nejjednodušší způsob, jak nějak projít, je mluvit a psát stejně, jako když vyučující mluví. Studující se tento trik naučí brzy, když odpovídají na přímé otázky a při zkoušení. V tradičních třídách dostávají na své dotazy jen minimum odpovědí, ale vidí, jak mají vyučující odpovědi předem zpracované ve svém vlastním stylu. Takže napodobují slova vyučujících, aby prošli* s co nejmenším úsilím a nejlepší známkou. Někteří*ré moji studující vtipkují, že za 1 znamená souhlasit s vyučujícími (A = agree) a za 4 znamená nesouhlasit (D = disagree). Studující se nedemokratickému diskurzu masového vzdělávání chytře přizpůsobují. Vyučující schválně vyvádějí z míry, aby zjistili*y, jaké jsou jejich klíčové hodnoty a slova.

Návykům vzdoru se mnoho studujících v tradičních školách naučí rychle a dobře. Bohužel, tyto návyky se přenášejí i do demokratických a kritických tříd. Jelikož v sobě mají odpor vůči autoritě ve škole hluboce zakořeněný, své sabotážní dovednosti mají neustále po ruce a nesou si je s sebou. Proto zmocňující pedagogové a pedagožky obvykle čelí i vzdoru studujících vůči samotnému aktu zmocňování.

Studentský vzdor je zrcadlovým obrazem vzdoru školy vůči různorodosti kultur a zájmů studujících. Studující mluvící komunitními dialekty rychle zjistí, že tradiční výuka pracuje v idiomu angličtiny pro většinu z nich cizím. Jazyk, kterým se mluví, je standardně používaný dialekt elity. Pouze zlomek studujících z neelitních domovů se standardní angličtině jako druhému jazyku dokáže přizpůsobit. Z většiny, která to nedokáže, se část uchýlí k mlčení, jiní*é k předstírání hlouposti a pasivitě, část k vyrušování nebo úplnému předčasnému ukončení školní docházky. Mnoho studujících kopíruje slova vyučujících a napodobuje jejich hodnoty, vypadají, že dělají, co se od nich očekává, ale ve skutečnosti si zapamatují ty nejméně potřebné informace, které pak používají tím nejsnazším způsobem a brzy je zapomenou. Ve školní kulturní válce vyjadřuje snaha nějak projít a předstírání hlouposti opovržení studujících procesem učení, který jimi pohrdá.

Předstírání hlouposti současně vytváří skupinovou identitu vrstevníků a vrstevnic. Ten, kdo předstírá hloupost, je ostatními studujícími uznáván a ceněn jako někdo, kdo vzdoruje systému a těší se prestiži rebela. Ale vzdor je považován za prestižní pouze tehdy, když je stávající moc vnímána jako utlačovatelská. Vzdor může být společným rysem mládeže, ale nevyhnutelná není. Autorita vyvolává vzdor, když jednostranně stanoví pravidla a vnucuje cizí kulturu.

Někdo může, někdo nesmí: nedemokratické dělení podle prospěchu a zájmů

Podle Deweyho by mělo vzdělávání zlepšovat schopnost studenta či studentky učit se a prožívat smysluplnější zkušenosti a zážitky. U některých studujících tomu tak skutečně je. Ale většina studujících v USA stráví svůj školní život v třídách pro středně a málo nadané. Touto většinou by se měl demokratický program vzdělávání zabývat především.

System rozdělování podle prospěchu a zájmů je zřejmě nejméně demokratickým mechanismem masového vzdělávání. V osmileté analýze dělení podle prospěchu a zájmů v rámci školní docházky uvádí Oakesová (1985): „Studující působící odlišně jsou rozděleni* do různých tříd a poté získávají diametrálně odlišné typy znalostí a výrazně odlišné příležitosti k učení. Tímto způsobem pak školy rozdily mezi svými studujícími nadále prohlubují.“ (111–112) V případové studii první třídy jedné městské školy v oblasti Apalačského pohoří uvádí Bennetová podobná zjištění a dochází k podobným závěrům:

*„V této třídě povinný systém seskupování podle schopností, v jehož rámci byla nejméně jedna třetina každé třídy identifikována jako „pomalá“, určoval tempo a typ výuky studujících ve třídě a následně omezoval jejich postup do skupin na vyšší úrovni. Školní a sociální identity těchto studujících byly školními aktivitami na základě tohoto programu seskupování dle čtenářských dovedností nadále posilovány... Studující patřící k nejslabším čtenářům*kám učivo nejvíc opakovali*y. Třídní praxe jim dávala neustále najevo, že patří k nejméně schopným, „pomalejším“ studujícím.“ (Bennetová 1991, 46)*

Jednou z demokratických alternativ k dělení podle prospěchu je kooperativní učení prostřednictvím skupin se smíšenými schopnostmi, kterou se pro základní školy zabývaly Schniedewindová a Davidsonová (1983, 1987) a Slavin (1987, 1988). Dalším přístupem je program Zrychlené školy, navržený Levinem (1987, 1988, 1990), který poskytuje aktivní, náročné kooperativní učení pro ohrožené studující, kteří*é dostávají možnost účastnit se obtížnějších předmětů, které bývaly považovány za vhodné pouze pro nadané studující. Kromě toho Levin navrhl „celoškolní“ reformní přístup, v jehož rámci se rodiče, vyučující, ředitelé a ředitelky, zaměstnanci a zaměstnankyně a žáci a žákyně podílejí na řízení, vedení a plánování školní výuky a života společně.

V masovém vzdělávání rozdělování žáků a žaček podle prospěchu stále převládá, a to navzdory pokroku v kooperativním učení, ve výuce prostřednictvím „celostního jazyka“ na základě smysluplných textů s účastí studujících, v kritické výuce i navzdory pokrokům v Levinově modelu Zrychlené školy, v programu Základních škol vyvinutém Sizerem (1984) a v těchto školách, které se řídí integrovaným komunitním školním přístupem dle Comera (1980). Oakesová poznamenala, že rozdělování žáků a žaček podle prospěchu sice sociální nerovnosti nevytvořilo, ale pomáhá je udržovat. Její zjištění zpochybnila meritokratické a demokratické požadavky, které jsou na vzdělávání kladeny:

*„Ať se ve školách podíváme kamkoliv, všude nacházíme překážky, kterým musí schopné děti z chudých a menšinových poměrů při cestě k úspěchu čelit. Zdá se, že měřítko, podle kterých se nadání určuje, fungují jednoznačně proti nim, což vede k jejich umístování do skupin označených jako pomalé. Jakmile se tam ocitnou, jsou jejich výsledky podle všeho nadále zhoršovány a omezovány typem znalostí, kterým jsou vystaveni*y, a kvalitou vzdělávacích příležitostí, které mají k dispozici... Studující, u kterých je nejméně pravděpodobné, že se jim bude dařit, dostali*y ve třech oblastech školní docházky, které jsme studovali*y, nejméně (třídní klima, distribuce znalostí, příležitosti k učení). Studující, u kterých byla šance na úspěch největší, dostali*y to nejlepší.“ (Oakesová 1985, 134–135)*

Nejpotřebnější dostávali*y nejmiň a neúspěšnější nejvíc, což je převrácený vzorec, vhodný pouze pro systém založený na nerovnosti.

Za zmínku stojí i to, že Oakesová zjistila, že studujícím ve všech schopnostních třídách, od nejvyšší po nejnižší, bylo nabízeno pouze pasivní vzdělávání

vyučující*m. Většina vyučujících do studujících na všech úrovních stále pouze „nalévala“ znalosti. Studující ve vyšších schopnostních třídách neměli*y na školách, které sledovala, participativní učební osnovy zaměřené na studující, ale v nejvyšších schopnostních třídách, kde byly nadměrně zastoupeny bílé děti, dostávali*y studující náročné učivo, které stimulovalo jejich intelekt a aspirace. A co je z hlediska citového vývoje asi nejdůležitější, děti v nejvyšších schopnostních třídách dostávaly pozitivní zpětnou vazbu a signály, že jednou budou společenskou elitou. Naproti tomu děti v nižších schopnostních třídách zažívaly od vyučujících reakce represivní a nesouhlasné. V nižších schopnostních třídách pozorovala Oakesová stejnou depresivní socializaci, jaké byla svědkem Bennettová, kde byly děti podrobeny přísné kázní, mechanickému učení a povrchnímu učivu. Už tady se s nimi zacházelo jako se společenskou spodinou.

Studující těmito způsoby ve škole procházejí socializací tisíce hodin, dokud nová generace nezapadne do existujících nerovností systému. Jak jsem už zmínil, Bowles a Gintis (1976) nazvali tuto vazbu mezi školou a společností „principem korespondence“, kde vzdělání odpovídá třídním rozdílům a pomáhá je reprodukovat. Oakesová, ohromená nevědeckým základem a nestejnými výsledky dělení do tříd podle prospěchu, tvrdila, že Bowlese a Gintise a jejich kritiku kapitalismu jako ekonomického zdroje nerovnosti ve vzdělávání je třeba brát vážně. Poznatky Oakesové, Bowlese a Gintise je zde třeba doplnit, a to o naléhání Giroux (1983), že je nutno brát v potaz lidské jednání, tedy to, že studující a vyučující mají vůči nerovnosti a podřízenosti přirozený odpor.

Podřízenost a snaha nějak projít: vzdor, projevující se slabou výkonností

Dělení podle prospěchu směrem dolů vede k tomu, že neelitní studující mají nízká očekávání a ocitají se ve třídách, kde je výuka nudná a represivní. Řada z nich očekává od společnosti, vlastní inteligence i od trhu práce méně. Je zde ale rozpor: Jak přimět k vysoké výkonnosti lidi, směřované od začátku k nízkým mzdám?

Nízké výkonnosti a vzdoru studujících vůči školní docházce ve Spojených státech věnoval ve své studii středních škol pozornost Sizer (1984). Všiml si vyhořelých vyučujících, zničených odporem studujících vůči vzdělání. V těchto učebnách existovala mezi vyučujícími a studujícími jakási tichá dohoda, kterou Sizer nazval spiknutím poražených. V této dohodě šlo o to, aby každý nějak prošel – studující se budou chovat slušně, pokud od nich nebudou vyučující nic chtít. Vzhledem k tomu, že vyučující a školní úředníci*ice dávají přednost třídám, ve kterých je pořádek, mohli*y studující využívat hrozbu narušení výuky, a omezit tak na ně kladené požadavky standardního vzdělávacího programu. Z toho, co vypožadoval v tradičních učebnách, došel Sizer k závěru, že školy „v určitém smyslu korigují děti“ podle toho, zda se rozhodnou spolupracovat, rušit nebo se stáhnout. Navzdory formální autoritě vyučujících a ředitelů a ředitelky mají evidentně podřízení studující skutečnou moc určovat, co se ve třídě děje a jaké budou výsledky. V takovémto boji o moc je však kontrola studujících defenzivní a dokonce sebezničující.

Defenzivní manévry studujícím umožňují prosadit se proti autoritě vyučujících. Studující sice formálně školu neřídí ani neurčují obsah osnov, ale dobře vědí, jak sabotovat jakýkoli režim, který pro ně znamená podřízení se, a dokážou tuto sabotáž přenést i do demokratických tříd, jejichž záměrem je naopak jejich zmocnění. Tato negativní studentská moc se od pozitivní transformace osnov,

kteřá má sloužit lidem a společenským změnám, zásadně liší. Jejich sabotáž není vyjednáváním s cílem dosáhnout zmocňujících osnov, ale spíše reaktivním útokem na stávající.

Vyučující, které zajímá, zda třídy, pracující s kritickým přístupem k výuce, se studujícími manipulují, zde rozpoznají důvtipné obranné mechanismy, které studující ve škole používají. Jedná se o důsledky převládajícího systému, který je vede k vytvoření vlastní obrany. Škola, stejně jako ostatní společenské orgány, potřebuje ke svému fungování masovou spolupráci. Lidový vzdor autoritě narušuje, ať už prostřednictvím masové organizace, nebo prostřednictvím toho, čemu říkám „neorganizovaná výkonnostní stávka“. V nedemokratických institucích (jako je škola nebo práce) se jejich nadřazení (vyučující nebo šéfové) a studující (nebo zaměstnaní) stávají vzájemně rukojmími. Jejich nedemokratický vztah deformuje obě strany a ochromuje jejich potenciální produktivitu. Praxe demokratické autority ve třídě je pokusem o ukončení této patové situace, aby bylo možné společně pracovat na dosažení společných cílů s menšími konflikty.

Konflikt nebo spolupráce ve třídě

Při vzdorování nedemokratickému vzdělávání se mnohým běžným studujícím praxe výkonnostní stávky dostane natolik pod kůži, že si ji přenesou i do zmocňujících tříd. V demokratických třídách nevede ke kritickému studiu nebo spolupráci žádná předem daná, otevřená cesta. Je důležité zdůraznit, že vyučující, kteří*re studující staví před řešení problémů, rovněž čelí návykům vzdoru, získaným v běžných školách, i když praktikují demokratickou autoritu. Pedagogika zaměřená na vyučující vyvolává vzdor studujících, který se šíří z oficiálních osnov a infikuje všechny oblasti vzdělávání.

Kriticky-demokratičtí*cké vyučující doufají, že vzdor studujících oslabí tím, že budou vycházet vstříc jejich zájmům a učební osnovy budou vycházet z jejich jazyka a chápání. Dewey prohlásil o zmocňujícím potenciálu učení, že „vědění je humanistické nikoliv proto, že pojednává o lidských produktech z minulosti, ale protože pomáhá osvobodit lidskou inteligenci a smysl pro sounáležitost“ (1966). Pro Deweyho bylo „neliberální a nemorální“ připravovat studující učení na nedemokratický pracovní svět, omezený nedemokratickou autoritou. Vzdělávání k demokracii by povzbudilo studující, aby se ve škole i ve společnosti stali*y *hybnou silou změn*.

K umožnění demokratických změn vyžaduje vzdělání mimo jiné nezávislost na hospodářských cílech. Vzdělání by se nemělo zabývat osvojováním omezených pracovních schopností ani by jeho cílem nemělo být podporovat image soukromého podnikání. Studující potřebují všeobecné kritické vzdělání, které je naučí učit se, pochybovat, provádět vlastní výzkum, pracovat samostatně a ve skupinách a jednat na základě znalostí, založených na vlastním uvažování. Učňovské obory by měly být mimoškolní nebo postgraduální nebo dokonce na odpovědnosti samotných zaměstnavatelů. Osnovy by neměly být řízeny potřebami hospodářství, protože hospodářská politika se na pracovišti ani ve společnosti netvoří demokraticky. Obchod, průmysl a trh práce nejsou demokratické ani veřejné instituce. Fungují hierarchicky a soukromě shora dolů. Proč by se vzdělávání v demokracii mělo podřizovat nedemokratickému sektoru společnosti? Navíc se potřeba pracovní síly mění příliš často na to, aby se podle ní daly vytvářet osnovy. Trh práce ani ekonomika nejsou stabilní. Pracovní místa se objevují a mizí bez varování. Vedení firem může rozhodnout, že zavře podnik,

přemístí továrnu či administrativu nebo propustí zaměstnance, aniž by se ptalo zaměstnanců*kyň. Pokud je ve službách těchto sil, nemůže být vzdělání demokratické.

A konečně, aby mohlo být vzdělání demokratické, potřebují se vyučující i studující oprostit od standardizovaných testů, komerčních učebnic, čítanek a povinných osnov. Tyto tradiční postupy omezují na studující orientované, dialogické a participativní vzdělávání. Svoboda vyučujících a studujících vymýšlet vlastní metody a materiály má pro demokratické vzdělávání zásadní význam. K častému a přísnému hodnocení učení studujících by docházet mělo. Vysoké standardy pro rozvoj studujících musí existovat. Nástroje používané k testování a měření studujících by však měly být založeny na kooperativních osnovách, zaměřených na studující. Znamená to klást důraz na slovní známkování, hodnocení portfolií, skupinové projekty a vystoupení, individuální výstavy a zkoušení prostřednictvím psaných esejů, které prosazují kritické myšlení namísto standardizovaných testů a testů vyžadujících stručné odpovědi. Vzhledem k tomu, kolik tradičních osnov je dnes organizováno kolem komerčních textů, standardizovaných testů, známkování a individuálního posuzování, nebude provedení této transformace snadné, zejména když velké třídy nutí vyučující používat testy vyžadující krátké odpovědi, které lze snadno oznámkovat. Změna bude vyžadovat vnitřní i vnější strategii: zmocňující osnovy ve třídě; demokratické koalice vyučujících, studujících a rodičů mimo školu.

Program na pondělí ráno: demokratický proces a obsah

Pokud jde o každodenní učení, má předchozí diskuze o tom, jak učit dialogicky, předjímalá i otázku, jak učit demokraticky. Dialog je kooperativní forma učení, zaměřená na studenta či studentku. Dialogické vyučování, předkládající problémy k debatě, vzniká ze vzájemné interakce znalostí vyučujících a studujících. Vyučující proces řídí, ale nikoliv jako jednostranná autorita. Témata, myšlenky a rozmanité kultury studujících jsou na prvním místě; do tohoto materiálu vyučující integruje odborné znalosti a společenské otázky. Jak jsem již zmínil, mnoho vyučujících má ohledně vytváření osnov z podnětů studujících pochybnosti. Pokud je vyučující odborníkem či odbornicí v určitém oboru, jak může od studujících očekávat, že budou učební látku rozvíjet společně? Jak se mohou neinformovaní*é studující učit biologii demokraticky? Co se bude možné naučit na dějepisných hodinách spolutvořených studujícími? Dalo by se tvrdit, že demokracie končí tam, kde začíná nevědomost. Ale kriticko-demokratičtí pedagogové nedefinují učení jako jednosměrné předávání stávajících znalostí. Tím by se prostě jen posiloval status quo ve škole i ve společnosti. Zmocňující vzdělávání, v rámci této knihy, znamená zkoumání učební látky v jejím společenském kontextu, přičemž se důležitá témata a penza znalostí integrují do jazyka a zkušeností studenta či studentky. Dialogický*á vyučující strukturovaný obsah neignoruje, zmocňující učení musí vycházet z odborných znalostí, demokratické osnovy musí představovat rigorózní proces; ovšem způsob, jakým dochází k nastolování problému, všechny tyto tři prvky mění.

To, jak Dewey otázku na studenta či studentku orientovaných programů nastolil, znamená, že akademický zájem se soustředí na zkušenosti a zážitky studujících a nestojí tedy mimo ně. „První přístup k jakémukoli předmětu ve škole,“ napsal, „má-li být stimulováno myšlení, a nikoli pouze memorována slova, by měl být co nejméně akademický... (1966, 154) Hlavní překážkou současné praxe zajišťování obecného vzdělávání myslí je oddělení učiva od sociálního

kontextu. Literatura, umění či náboženství, jakmile se takto oddělí, jsou stejně omezující jako technické věci, proti kterým profesionální nositelé všeobecného vzdělání tak usilovně bojují.“ (1966, 67). Dewey zdůraznil potřebu vyučujících objevovat ve zkušenostech a způsobech učení studujících takové struktury, do kterých by se školní znalosti daly začleňovat.

Demokratičtí vyučující konkrétních předmětů, jako je biologie, historie, literatura nebo ošetřovatelství, můžou začínat debatou o tom, jak studující předmět vnímají, jaké k němu mají otázky a jak souvisí s jejich zkušenostmi. Tím se dialog ocitá ve sféře osobních prožitků studujících – jejich jazyka, myšlení, tužeb a vzpomínek. Poté se představení problematiky rozšiřuje a směřuje ke kritickému zkoumání sociálních podmínek a školních materiálů. Existuje zde několik vzájemně se protínajících kontextů: kontext studenta či studentky jako výchozí bod, sociální kontext širší kultury a školní kontext (penzum znalostí v daném předmětu).

Při propojování kontextu studujících s kontextem školy by neměla osnova předmětu vycházet výlučně z encyklopedických informací v daném oboru. Pro obecný a kritický úvod do oboru nepotřebují studující tabule plné dat, přednášky předávající informace ani kapitoly učebnic plné tabulek, rovnic a pojmů. Tak podrobné znalosti nejsou pro všeobecné vzdělávání, které většina studujících potřebuje, vhodné. Encyklopedické učivo je vhodné pouze pro vysoké školy a pro postgraduální studující v oboru. Ve všeobecném vzdělávání by studující měli* y zažít pocit, že jim probíraná látka k něčemu bude, má pro ně osobně smysl, včetně ostrých debat, nikoli ortodoxní pravdy z oboru. Na hodinách přírodních věd mohou studovat chemikálie, konzervační látky a barviva přidávaná do potravin a nápojů. Jaké jsou tyto látky? Proč se používají? Kdy vstoupily do potravinového řetězce a proč? Jaký mají vliv na lidské tělo? Jaké skupiny a lidé je obhajují? Kdo je proti nim? V hodinách biologie, chemie, zeměpisu nebo ošetřovatelství by se mohly klást následující otázky: Kolik hektarů a zdrojů se používá na celostátní úrovni k vaření piva, kvašení vína a destilaci? Kolik lidí by mohlo dostat najíst, kdyby tato výměra byla věnována pěstování potravin? Jak by se podle studujících daly tyto zdroje nejlépe využít? Jak se vyrábějí alkoholické nápoje? Měnil se nějak tento proces v průběhu dějin? Jakých chemických látek se týká? Proč lze z hroznů a obilí vyrábět víno, pivo a whisky? Co to znamená být opilý? Jak k tomu dochází fyziologicky? Jaké dlouhodobé účinky na tělo má alkohol (nebo cukr, kofein nebo sůl)? Kolik těchto látek je ve studentské stravě a v jídelníčku školní jídelny? Kdysi jsem navrhoval, aby hodiny přírodovědných předmětů situovaly své poznatky do místního prostředí školy a společenství studujících. Znamenalo by to studovat rostliny a stromy v okolí, kvalitu místního vzduchu nebo vzduchu v budově školy nebo univerzity nebo vodu, kterou studující pijí ze školních pitných fontánek. Analýza vzduchu v učebnách městských škol by mohla přinést obzvláště zajímavé výsledky, kdy by se objevily chemické zbytky z emisí vozidel, domácích a průmyslových komínů. Tyto vědecké studie by mohly být začleněny do hodin občanské nauky a jejího pohledu na politiku životního prostředí, a to zejména ve vztahu k emisním normám, které se řeší na různých úrovních státní správy. Studium ovzduší, potravin a vody by mohlo vést k akčním kampaním proti hlavním znečišťovatelům v okolí. Zkoumání výživové hodnoty školních obědů by mohlo vést k organizaci zdravějšího jídelního lístku. Aby se do studia zapracoval rozvoj gramotnosti, mohly by se v rámci přírodních věd sepsat zprávy o školním jídelníčku nebo ovzduší pro ostatní studující, vyučující, rodiče a ředitele či ředitelku. Inspirováni* y významem takové vědy se někteří* ré studující rozhodnou studovat ji jako hlavní obor, přičemž volba jejich povolání ospravedlňuje přechod od všeobecného vzdělávání ke konfrontaci

s encyklopedickými kánony v daném oboru.

Kriticko-demokratická výuka se může vyhnout pasivnímu přenosu informací a může začít zkoumáním znalostí studujících nebo tím, že si předmět osvojí jako problém, a to prostřednictvím otázek typu „V čem spočívá dobré psaní?“ nebo „Co pro vás znamená pojem hromadné sdělovací prostředky?“ nebo „Co je to chemie?“ nebo „V čem spočívá architektonická hodnota budovy?“ Hodina začíná představením problému a v jejím rámci dochází zahájení dialogu, zaměřeného na studující. Tím se vytváří vnímání studujících jako základu, ze kterého hodina vychází. S tím, jak studující sdílejí své vnímání, využívají je demokratičtí*ké vyučující jako materiál, do kterého vpravují související problémy a vědomosti. Pokud mají ve škole a ve společnosti jednat demokraticky, musí mít studující dobré informace. Ale k procvičování kritického myšlení a demokratické účasti nejsou hromady vědomostí nutné. Kritické myšlení je analytický a imaginativní návyk myslit, který odráží materiál ve smysluplném kontextu; nejedná se o datový sklad (Brookfield 1987, 3–34). Jak napsala Boothová (1987): „Poslední věc, kterou americké školství potřebuje, je další sbírka inertních informací, jakýsi univerzální elixír, který se nalije do žákovských myslí, které se na čtení, myšlení, psaní a mluvení nijak aktivně nepodílejí ... Abstraktní seznamy termínů studující ke spontánnímu učení nemotivují... Zvýšila by se tak tendence příliš mnoha našich škol zabít veškerou spontánnost, kterou si děti do školy přinášejí.“(viii–ix)

Demokratické vzdělávání se tedy staví proti přesycení fakty a drilování dovedností. Tvrdí, že mezi všeobecným vzděláváním a specializovaným vzděláváním v konkrétním oboru má být rozdíl. Memorování akademických znalostí po většinu času je pro většinu studujících destruktivní a nevhodné. Prostřednictvím dialogu o nastolených problémech mohou studující získat znalosti a informace, a navíc ve smysluplných souvislostech, jako součást kritického výzkumu a v rámci programu, který se soustředí na jazyk a způsob učení studujících. Jak to ve třídě prakticky provést, si zaslouží uvedení několika podrobných příkladů.

Demokratické osnovy: transformace učiva

Aby se kritické návyky v myšlení studujících nějak projeví, používají dialogičtí*cké vyučující metodu nastolování problému, která se soustřeďuje primárně na myšlení studujících, zatímco komentář vyučujících odsouvá do pozadí. Bez dialogického procesu bude ve třídách dominovat výklad vyučujících. Bez kritického zkoumání znalostí a společnosti se bude jednat o předávání kultury podporující status quo.

Na úvod kriticko-demokratické třídy pokládám následující otázky: „Co jsou to zprávy?“ „Co znamená výraz hromadné sdělovací prostředky?“ „V čem spočívá dobré psaní?“ a „Co je to americký sen?“ Studující poskytnou úvodní texty a otázky k dialogu. Další kriticko-demokratické metody vyvinula Frankensteinová (1989), avantgardní pedagožka, příslušnice kritického matematického a etnomatematického hnutí. Na úvod výuky kritické matematiky Frankensteinová požádala studující, ať popřemýšlí o svých zkušenostech s matematikou ve škole i v každodenním životě a zapíšu je. Z tohoto na studující orientovaného úvodu se vyučující dozví o úzkosti, hněvu a nepochopení, které si studující do vyučování přinášejí, stejně jako stavu jejich znalostí matematiky. Frankensteinová problémy následně postuluje z pohledu těchto studentských zkušeností, vycházející z jejich výroků o matematice:

„Jsem jediný, kdo se na základce nenaučil matiku, když měl.“
„Matiku se nikdy nenaučím.“
„Chytří lidi matiku zvládají rychle, z hlavy a za jednu hodinu.“
„Když ve třídě přede všemi udělám chybu nebo se zeptám, jsem za blbce.“
„Na každý matematický problém existuje pouze jedna správná odpověď.“
„Existuje pouze jeden správný způsob řešení každého matematického problému.“
(Frankensteinová 1989, 18–20)

Tato tvrzení prokazují deaktivaci vědomí, které si studující do výuky přinášejí, překážky v učení. Frankensteinová je nabízí jako výchozí témata k diskuzi. Prostřednictvím reflexe získávají studující od tohoto vnímání, které jim brání v rozvoji, určitý odstup. Tento výchozí bod bere studující jako schopné bytosti, které dokážou čelit překážkám a překonávat je, nikoliv jako lidi kulturně deficitní, jejichž prázdná místa mají být zaplněna znalostmi. Jejich pochybnosti se dostávají pod kontrolu, přestože jsou vynášeny na světlo. Studující se stávají součástí učící se komunity, ve které jsou problémy sociální a řešitelné, kde se nejedná o záhadná či trvalá osobní selhání.

Frankensteinová uvádí rovněž autobiografické příběhy lidí, kteří měli z matematiky strach a ten následně překonali. Tento materiál poté integruje do „na studující orientovaného“ zahájení vyučovací hodiny. Navíc předkládá k debatě drobné matematické problémy, aby ukázala, že studující už matematiku vlastně trochu znají. Dělaví počáteční výpočty, aby dosáhli* stejných cílů, jaké jsem stanovil pro úvodní kompozice studujících ve předmětu psaní – aby hodina začala aktivním učením, kde studující zažívají a ukazují něco, co už znají a umí.

Frankensteinová zdůrazňuje, jak důležité je učit školní předměty dialogicky a demokraticky:

„Znalost základů matematiky a statistiky je důležitou součástí získání skutečné lidové, demokratické kontroly nad ekonomickými, politickými a sociálními strukturami naší společnosti... Když tvoříme konkrétní strategie pro emancipační vzdělávání, je důležité do nich takovou matematickou gramotnost zařazovat.“
(Frankensteinová, 1987, 180)

V kurzech matematické gramotnosti pro dospělé vysokoškoláky

Frankensteinová rovněž doporučuje používat na studující orientovaný úvod: „Vyučující se mohou studujících zeptat na problémy, které řeší v práci, i na činnosti mimo práci, které je zajímají, na témata, o kterých by se toho chtěli* dozvědět víc... Tyto diskuze pak mohou naznačovat východiska pro učební plán.“ (196)

V těchto kurzech Frankensteinová využila kritická témata, jako je rasová a pohlavní nerovnost, monopolní kontrola nad ekonomikou, vojenský rozpočet a daňové výhody pro bohaté. Prostřednictvím těchto témat hledala demokratický obsah, který by byl v souladu s demokratickým procesem. Jejím cílem jako kritické učitelky bylo například v jednom cvičení zjistit, jak federální vláda tají skutečnou velikost vojenského rozpočtu tím, že vojenské náklady eviduje v kategoriích mimo obranu. Měřit vojenské výdaje není snadné, protože zveřejněný vojenský rozpočet je pouze částí celkových nákladů. Sestavuje se tak, aby vypadal menší, než je, například tím, že výroba jaderných hlavic spadá pod ministerstvo energetiky. Dalším maskovacím trikem je praxe započítávání svěřeneckých fondů sociálního zabezpečení do federálních výdajů tak, aby se obrovský vojenský rozpočet jevil jako menší procento z celkových federálních

výdajů. Občané a občanky nemají o skutečných nákladech militarismu informace: demokratická matematika tak odhaluje, co má zůstat skryto. Jiný příklad zase po studujících chce, ať spočítají skutečné náklady na vojenský rozpočet, a to tím, že dají dohromady veškeré výdaje související s armádou z rozpočtových kapitol, jako je výzkum a vývoj, náklady na veterány a program raketoplánu. Studující obdrží číselné údaje o celkovém federálním rozpočtu, jakož i rozpis jednotlivých kapitol, z nichž lze zjistit skutečné výdaje na militarismus a jakou tvoří procentuální část federálního rozpočtu. Studující ve spolupracujících skupinách se také musí rozhodnout, jak výsledky svého výzkumu prezentovat, zda jako nezpracovaná data, jako procenta nebo v grafech. Každá skupina předloží třídě o svém výzkumu zprávu. Jakmile se skutečná cena minulých, současných a budoucích válek ukáže jako dvojnásobek zveřejněných čísel vojenských rozpočtů, pochopí studující, proč platí vysoké daně a dostávají za ně jen nekvalitní sociální služby.

Daně jsou tématem druhého kritického matematického cvičení, které Frankensteinová navrhla. „Matematicky negramotnou populaci lze přesvědčit,“ uvedla, „že za její klesající životní úroveň mohou programy sociální péče.“ (1987, 193) Neinformovaní lidé mohou mít rasistické pocity vyvolané tím, že si myslí, že platí vysoké daně na sociální podpory menšinových rodin, a to i přesto, že chudých bílých rodin je početně víc. Frankensteinová nabízí cvičení, týkající se daňových dotací pro bohaté, proti kterým jsou platby chudým naprosto směšné. Například ve svém původním kurzu, který vyvinula v 70. letech minulého století, poskytla studujícím statistiky, které odhalují, že nejbohatších 160 000 daňových poplatníků obdrželo v roce 1975 daňové úlevy ve výši 7,2 miliardy dolarů, přičemž maximální platba sociální podpory čtyřčlenné rodině byla 5000 dolarů. Studující se tak prostřednictvím tohoto cvičení naučí pracovat s velkými čísly, stejně jako dělení – když vydělí počet bohatých daňových poplatníků, kteří obdrželi daňovou úlevu, dostanou průměrnou dotaci 45 000 dolarů pro každou osobu z této vyšší vrstvy – zhruba devítinásobek částky přidělené čtyřčlenné rodině na sociální zabezpečení v daném roce. Tyto údaje nejsou podkladem pro přednášku o nerovnosti. Frankensteinová je spíše používá ke konstruování problémů, kde předmět a výpočet samy o sobě vyvolávají otázky ohledně demokracie.

Jako další příklad kritické matematiky, vyvolávající otázky ohledně demokracie, vyučuje procenta na materiálu, ukazujícím vysokou míru monopolní kontroly v potravinářském průmyslu. Studujícím je předložena následující otázka:

„Padesát z celkového počtu 32 000 amerických potravinářských firem vydělává 75 % čistého zisku. Těchto horních padesát společností nakoupilo v roce 1977 63 % celostátní reklamy v médiích za zhruba 5 miliard dolarů. Z horních dvaceti pěti zadavatelů reklamy ze všech průmyslových odvětví bylo osmnáct potravinářských firem. Jaké procento amerických potravinářských firem vydělává 75 % čistého zisku?“ (Frankensteinová 1987, 206)

Frankensteinová poznamenává, že tento problém může vést k diskuzi o zemědělském podnikání a korporátním monopolu ekonomické moci, stejně jako o reklamě na potraviny v televizi, která propaguje vysokokalorické potraviny s malým obsahem živin. Po poskytnutí výše uvedeného příkladu Frankensteinová žádá studující, ať vymýšlejí své vlastní matematické úlohy s procenty. Jedná se o praktický způsob, jak podpořit vzájemnou spolupráci na vytváření učebních osnov. Další cvičení vyučuje procenta a čtení grafů na analýze rasového složení amerických profesionálních basketbalových týmů a porovnává v nich poměr bílých a afroamerických hráčů v každém týmu ve

vztahu k populacím měst, ve kterých hrají. Jak se ukázalo, rasové složení profesionálních týmů odráží rasové složení měst, ve kterých hrají. Podle Frankensteinové „tradiční metody výuky studující přesvědčují o jejich hlouposti a nedostatečnosti, protože neumí provádět aritmetické výpočty, že nemají znalosti, o které by se mohli* y s ostatními podělit, a že pokud na školních úkolech spolupracují s ostatními, tak vlastně podvádějí. Takové metody efektivně připravují studující na soutěžení o nudná pracovní místa, nad nimiž nemají žádnou kontrolu.“ (1987, 207) Aby pomohla tuto ztrátu moci zvrátit, učí Frankensteinová studující učit se vzájemně. Nechává je vést třídní diskusi o matematických problémech a modeluje pro ně rozdíl mezi výkladem a výukou. Dále pak její studující pracují na problémech ve skupinách, aby se zbavili* y pocitu izolace a snahy o soutěžení. Skupiny diskutují o tom, který problém s domácími úkoly byl nejtěžší a nejjednodušší, a vymýšlí matematické problémy pro kvízy. Studující si o své práci a o procesu výuky vedou deníky. A konečně, Frankensteinová nastoluje děláni chyb jako téma ke studiu, přičemž po studujících chce, ať identifikují logické chyby, které sami* y nebo druzí dělají, ať se vnímají jako myslící bytosti, přestože nemusí odpovídat správně. Tyto demokratické přístupy integrují kontext a myšlení studujících s kritickým hodnocením matematiky a společnosti. Matematiku používají k objevování věcí, jako jsou dotace do jaderné energetiky a o kolik víc by jaderná elektřina stála, kdyby tyto společnosti musely své účty platit namísto použití daňových prostředků samy. Taková školní práce rozvíjí u studujících matematické a kooperativní vztahy a zároveň zaměřuje jejich pozornost na nedemokratické podmínky ve společnosti.

Frankensteinová svou práci vyvinula pro vysoké školy, ale zdá se, že podstatnou část půjde přizpůsobit i pro střední školy.

Elementární demokracie: Kritická matematika pro mladé

Pro kritické a demokratické metody, vyvinuté zejména pro základní školy, jsou bohatými zdroji práce Schniedewinda a Davidsona (1983, 1987), Ady a de Olaveho (1986) a samotného Ady (1988). Ada a de Olave kreativně přizpůsobili freirovské metody dvojjazyčného vzdělávání, které nabízejí hispánským studujícím základních škol základní gramotnost v jejich mateřském jazyce i v angličtině. Vzhledem k tomu, že jejich čítanky i eseje byly detailně popsány Cumminsem (1989), omezím svou diskusi na Schniedewinda a Davidsona (1987), kteří popisují třídy, ve kterých je matematika užitečným předmětem, jehož cílem je demokratický rozvoj studujících.

S cílem zvýšit povědomí žáků a žaček o různých formách diskriminace zmiňovaní autoři žádají děti, aby se zabývaly svými bezprostředními zkušenostmi a zážitky: učebnicemi, školním personálem, školními nástěnkami a oblíbenými televizními programy. U každého kontextu studující zaznamenávají pohlaví, rasu, třídu a věkové skupiny lidí, které vidí. Například když si studující prohlízejí nástěnky ve škole nebo ilustrace v učebnicích nebo programy v televizi, kolik uvidí mužů, žen, bělochů, menšin, starých či mladých lidí? Co tito lidé dělají? Kolik mužů, žen, bělochů, menšin, starých a mladých lidí pracuje ve škole? Jaké druhy zaměstnání jednotlivé skupiny vykonávají? Studující tento výzkum provádějí ve skupinách a podávají písemné zprávy celé třídě. Jejich výzkum může být vyjádřen v procentech nebo grafech, aby je povzbudil k rozvoji matematických dovedností. Tyto dovednosti odhalují nerovnost v jejich bezprostředním prostředí, která se stává sociálním tématem k diskusi. Při studiu svého prostředí studující nejen počítají, kategorizují a prezentují

různé počty lidí, které potkávají, ale i to, co každý*á z nich dělá, čímž zjišťují, že některé skupiny se objevují většinou v roli vedoucích a vysoce úspěšných (převážně běloši), zatímco další budou častěji zastoupeny v podřízených rolích (ženy, menšiny, pracující lidé, starší osoby). Dále vyučující studující požádají, když si prohlížíjí nástěnky nebo různé ilustrace v knihách, ať spočítají příklady lidí spolupracujících, v porovnání s těmi, kteří pracují individuálně. Tyto problémy vyvolávají otázky nerovnosti a konkurenčního individualismu ve společnosti, které se stanou tématem rozhovoru ve třídě.

V dalším kooperativním cvičení pro studující základních a středních škol Schniedewind a Davidson vyzývají studující, ať se rozdělí do skupin a sepíšíou výukové materiály pro celou třídu. Studující společně vyvíjejí studijní program tak, že se rozdělí do skupin a sepisují své vlastní učebnice matematiky. V rámci vedení jim vyučující navrhuje ukázkový problém, který studující orientuje na kooperativní učení:

„Třída, do které chodí Clorae a Jason, se rozhodla, že za společně vydělané peníze nakoupí tužky a propisky, aby k nim měly všechny děti stejný přístup. Tužky se prodávaly v obchodě. Clorae kupuje 15 balení tužek, které se prodávaly za cenu 14 dolarů za dvanáct balíčků. Na zboží je sleva 15 %. Kolik zaplatí za tužky? Jason kupuje pera za výprodejní cenu 5 balení za cenu 4. Dříve stávalo jedno balení 29 centů. Kupuje 10 balíčků. Kolik zaplatí?“ (Schniedewind a Davidson 1987, 114)

Později vyučující rozšířili*y kooperativní matematiku tak, aby v jejím rámci studující vytvořili*y stolní hru, při které se postupují vpřed a vyhrávají řešením úloh, vymyšlených ostatními studujícími. Taková třída demokratizuje autoritu tím, že jsou studující spoluzodpovědní*é za společnou tvorbu studijního programu. Matematická cvičení jim pomáhají nebýt pasivními studujícími, vzájemně od sebe izolovanými konkurencí.

Demokratická studia: literatura, historie a společnost

V demokratickém přístupu k literárnímu dílu může vyučující pokládat studujícím transformační otázky, týkající se vyprávění příběhu: „Mohly postavy v příběhu udělat nebo říct něco jiného, co by změnilo jeho vyznění a to, jak dopadne?“ Vyučující může studenty a studentky vyzvat, ať autoritu textů zpochybní tak, že si představí jiné možnosti popisovaného lidského jednání, čímž posilují vlastní představivost, místo toho, aby text přijímali*y jako předem daný popis lidských možností.

Jako ukázkou literárních osnov, které umožňují studujícím zpochybnit daný text, bych použil například Shakespearova Jindřicha IV. a Jindřicha V., kde jsou nádherné postavy jako princ Hal, Falstaff, Bolingbroke, Hotspur a Glendower. V úvodní scéně Jindřicha V. si princ Hal, nyní už král, poručil právní přednášku týkající se salického práva, což je tradiční zákon, u kterého chce, aby jej jeho poradci interpretovali tak, aby podpořilo jeho dědičný nárok na francouzský trůn jako záminku k napadení této země. Poradci jsou školometští a dalo by se říct komicky formalističtí. Začnou případ vysvětlovat velmi zdlouhavě. Král je netrpělivý a žádá jednoduchou odpověď, právní ospravedlnění války, kterou také dostane.

Tato krásně vystavěná scéna nabízí možnost studia témat, jako jsou právo, moc a vedení války. Taková diskuze by mohla být akademická, tematická nebo generativní nebo vše uvedené postupně. Jednou z možností, kterou vyučující

má, je vyzvat studenty a studentky, ať tuto úvodní scénu sehrají a poté přenesou na scénu své vlastní zkušenosti a aktuální politické události. Další možností je vybrat jedno z témat, například moc, a požádat studující, ať vysvětlí, co to pro ně znamená.

Třetí způsob, jak by se dalo zahájit kritické zkoumání práva a moci prostřednictvím jindřichovských her, by bylo vysvětlit třídě salický zákoník a Halův rodokmen, aby nárok nového krále na trůn mohla třída posoudit sama. Mohla by debatovat o podrobnostech případu a o Halových právech. Jednalo by se o participativní, induktivní způsob, jak studující aktivně zapojit do školní výuky. K vývoji takových studijních materiálů by bylo zapotřebí počátečního výzkumu ze strany vyučujících. Vyžadovalo by to od studujících ochotu zpochybňovat texty, včetně mistrovských děl, nikoliv je pasivně přijímat. Úvodní scéna Jindřicha V. by mohla začít cvičením, v jehož rámci studující proberou a posoudí události ve hře. Tímto způsobem by jim autorita Shakespeara ani učitelská autorita jednostranně neříkala, co věci znamenají. Studující mohou hledat a objevovat vlastní výklad ve vzájemné spolupráci.

Další možný kriticko-demokratický přístup by spočíval v tom, že by se Shakespearova hra pojala jako iniciační text. U starších studujících by bylo vhodné nastolení otázky: „Představuje právo neměnný soubor pravidel?“ Vyučující vyzve studenty a studentky, ať si představí cokoli, co v minulosti bývalo legální, ale nyní je nelegální, nebo naopak. Studující mohou diskutovat o tomto problému ve skupinách vrstevníků, požádat o pomoc starší lidi v rodině nebo sousedství a poté svá zjištění oznámit před celou třídou. Není to snadná otázka, a proto by měli vyučující zmínit příklady z historie, které ukazují, jak skupinové konflikty, stejně jako měnící se podmínky, měnily zákony. Napadá mě pár příkladů, které jsou jako příklady změny zákona v situaci, kdy se ve společnosti změnila moc a hodnoty, relevantní: legální bývalo otroctví a rasová diskriminace; oddělené, ale rovné zázemí pro rasy schválil Nejvyšší soud Spojených států v roce 1896, pak byl v přelomovém rozhodnutí z roku 1954 za prohlášen protiústavní; odborové organizace bývaly ve Spojených státech nezákonné a potlačované; v průběhu let se měnil právní status potratů; právními změnami procházelo ve dvacátém století volební právo žen; praxe dětské práce byla před první světovou válkou neregulovaná a masové vzdělávání nebývalo povinné; minimální předpisy bezpečnosti a ochrany zdraví pro bydlení a při práci jsou vynálezy tohoto století; vojenská služba bývala povinná, ale v 70. letech minulého století došlo ke změně na službu dobrovolnou; dokud nebyl přijat zákon o svobodě informací, občané a občanky nemohli* y přinutit vládu, aby jim vydala písemné informace, které o nich shromažďuje; emise vozidel nebyly až donedávna nijak regulovány.

Vyučující může nejprve zjistit, zda studující chápou, co je to právo a jaké v něm byly provedeny změny, a pak může předložit materiál o změnách mimo jejich zkušenosti a znalosti. Tento materiál by měl zahrnovat debaty z různých stran, související s právními změnami, ať studující mohou různé názory hodnotit a rozhodovat se podle svého. V těchto diskuzích se vyučující může zeptat: „Pro koho tyto změny byly výhodné? Změnila se nějak rovnováha sil a práv ve společnosti?“ Pro povzbuzení studujících ve vnímání sebe samých jako účastníků a účastnic historie a jako potenciálních hybatelů a hybatelek změn se může vyučující také zeptat: „Ovlivnila vás některá z těchto změn? Jak? Jaké právní změny jsou nyní nutné? Proč?“

Dále může kriticko-demokratický učitel či učitelka sestavit mediální soubor soudních případů, které představují problémy ohledně nerovné spravedlnosti

ve společnosti: „Mělo by se podle zákona zacházet se všemi lidmi stejně? Zachází se s menšinami stejně jako s bílými? Zachází se s chudými stejně jako s bohatými?“ Může se studovat historický materiál popisující, jak byli* y afričtí otroci a otrokyně v raných amerických koloniích za stejné zločiny trestáni* y přísněji než bílí* é. Studující mohou zkoumat, zda byly trest smrti a přísnější tresty odnětí svobody častěji ukládány barevným lidem. Na tématu boje proti drogám a třídní nerovnosti lze studujícím prezentovat případ z roku 1989 ze Severní Karolíny, který v roce 1990 zdokumentovala televizní stanice CBS: bohatý dědic místní textilky vyvázl bez trestu odnětí svobody i po třetím odsouzení za držení kokainu, zatímco bílý dělník v jeho rodinném závodě dostal za držení a prodej dvou cigaret marihuany dvouletý trest. Studující mohou položit otázku: „Představte si, že jste soudcem nebo soudkyní. Jak byste o těchto dvou případech rozhodli* y?“

Uvést demokratické studium práva a moci do kontextu války lze prostřednictvím první scény Jindřicha V. Vyučující připraví údaje o amerických válkách ve Vietnamu, Grenadě, Panamě a Iráku. Ve všech případech Washington tvrdil, že má zákonná práva vést válku. Studující mohou o oprávněnosti těchto tvrzení diskutovat. Daly by se zde použít i dokumenty z války ve Střední Americe 80. let 20. století, ve které USA podporovaly nikaragujské Contras; Mezinárodní soudní tribunál v roce 1986 prohlásil podporu Spojených států poskytovanou nikaragujským rebelům za ilegální a nařídil Washingtonu vyplatit nikaragujské vládě reparace. Reaganova vláda rozsudek ignorovala a ve válce pokračovala. Jeho tvrzení lze porovnat s rozsudkem Mezinárodní soudní tribunál jako případ, o kterém mají rozhodnout studující.

Jindřichovské hry naznačují i generativní témata, která by byla vhodná pro starší studující, ochotných o nich diskutovat, témata týkající se jejich individuálních, rodinných a skupinových zkušeností s právními předpisy a s válkou: „Projevil se tento zákon nějak ve vašich životech a komunitách? Jak se policie ve vašich čtvrtích chová? Byli* y jste někdy svědky zatčení, navštívili* y jste soud nebo vězení?“ nebo „Byl někdo z vaší rodiny v armádě nebo bojoval ve Vietnamu, Grenadě, Panamě nebo Iráku?“

Zákon a agrese přitahují současně pozornost k demokratickým tématům třídní, věkové a rasové nerovnosti, protože vojáci bývají mladí, často z chudých dělnických rodin, bývají častěji příslušníky barevných menšin, zatímco ti, kdo válku vyhlašují, bývají starší, bohatí, mocní a bílí. Vyučující na střední škole se například může ptát: „Proč jsou mezi pěšáky nepřiměřeně zastoupeny menšiny, zatímco piloti vzdušných sil jsou převážně bílí? Byla by válka vyhlášena, pokud by o ní namísto starších politiků a generálů rozhodovali mladí lidé? Existuje generační rozdíl v tom, jak mladí a starší lidé o válce uvažují? Kdy je válka pro člověka nebo společnost správným rozhodnutím? Pokud se člověk postaví proti válce vedené jeho vládou, má právo odmítnout narukovat?“ Z těchto otázek mohou studující sepsat kompozice, diskutovat o nich ve skupinách a pak si je číst nahlas za účelem celotřídního dialogu.

Po zahájení hodiny, zaměřeném na studující, lze v Shakespearových hrách studovat témata války a generační propasti. Princ Hal má komplikovaný vztah se svým otcem, někdejší Bolingbrokem, nyní králem Jindřichem IV. Dobře předem promyšlené kroky udělaly z otce mazaného politika, čímž se od zmateného a nedospělého Hala, nezdárného dědice trůnu, zásadně liší. Na smrtelné posteli otec, který se zmocnil koruny převratem a vraždou zákonného krále Richarda II, kárá syna za mrzké a nedůstojné chování v hospodách, což Bolingbroke vnímá jako špatnou přípravu na vládnutí nestabilnímu království,

keré Hal zdědí. Umírající otec poučuje syna, jak má zemi vládnout: sjednotit bojem opilé mysli a válčící frakce, posedlé zahraničními spory, kolem jednoho trůnu.

Princ Hal si tuto lekci podle všeho dobře zapamatuje. Jako král Jindřich V. se svých kumpánů z mokré čtvrti straní. Plánuje zahraniční invazi, které se budou společně účastnit Angličané, Skotové, Velšané a Irové jako jedna národní armáda proti Francouzům. Od triumfu ve velké bitvě u Agincourtu v roce 1415 nového krále zahraniční intervence posilují, což chápali manipulativní vládcí před Halovou dobrodružnou výpravou a chápou to dodones. Válka mu pomáhá stabilizovat nestabilní vládu. Přijetím rady svého otce překlenuje generační propast a bývalému králi se tak začíná podobat. Kritický*á vyučující se může studujících zeptat, zda se Hal rozhodl správně, nebo zda měl jiné možnosti. Stal se Hal lepším člověkem? Jednali*y by stejně jako Hal? Mohl Hal stabilizovat stát, aniž by do války šel? Co by to vyžadovalo?

Vymýšlení nového příběhu: Cvičení kritické a demokratické představivosti

Text nabízí řadu příležitostí pro kritické a demokratické myšlení. V Jindřichovi V., na bitevním poli u Agincourtu, noc před bitvou, vyjadřuje znepokojený mladý král pochybnosti o probíhajícím vraždění. Je mu však dovoleno ignorovat svou vinu trváním na tom, že válka je božím způsobem, jak odstranit lidi, jejichž čas zemřít přišel. Shakespeare tuto pohodlnou racionalizaci nijak účinně nezpochybnil. Mohl nechat ostatní postavy komentovat chabé nároky krále na francouzský trůn i to, jak se snaží napodobit svého bystrého otce, který mu poradil, aby rozdělené obyvatelstvo sjednotil zahraničním nepřítelem, aby shromáždil neanglické podřízené k boji za jeho anglickou korunu. Ve hře se žádný takový kritický dialog neobjeví; autor zde ani nerozporuje královo tvrzení, že za nadcházející vraždění je odpovědný Bůh, nikoliv on sám.

Text umožňuje králi bagatelizovat hrůzný okamžik vytvořený jeho vlastní ambicí a mocenskou politikou, ale demokratická třída nemusí se Shakespearovým pro-aristokratickým postojem souhlasit. Shakespearovým úmyslem nebylo kritizovat monarchii. Jeho autorská tvorba se odehrávala za tolerance a pod záštitou aristokracie. Ale pokud byl Shakespeare před-demokratický a monarchista, nejsou tyto limity v našem kontextu nutné. Králové byli nahrazení politiky, kteří machiavelistické metody minulých vládců zdědili a převzali, jenže volení úředníci postrádají božské právo a musí se zodpovídat ústavním omezením a respektovat demokratická práva lidu. Vyučující v naší době nemusí uctívat monarchii, manipulativní vládcí ani posvátné náboženské knihy. Před-demokratické mistrovské dílo mohou kriticky zpochybnit.

Studující může vyučující vyzvat, ať znovu vymyslí scény a projevy, ať znovu napíší texty kritickým způsobem jako experiment s alternativami. Vyučující se může zeptat: „Jaká postava by mohla odpovědět na královo řeč o blížící se vraždě?“ Jedná se o zajímavý kreativní problém, který studující povzbuzuje, ať vedou spory s mistrovskými díly. Může je povzbudit i k tomu, ať kladou otázky politickým vůdcům, slepě nepřijímají jejich rozhodnutí, války nebo verze událostí. Kromě přepisování částí hry může třída studovat některou z národních kultur – Skotsko, Wales a Irsko a jejich násilné dobytí Anglií. Jaký obraz poddaných Britů vidíme v Jindřichovi IV. u komických postav, jako je Fluellen? Čím se liší historický Owen Glendower, velšský národní hrdina, od Shakespearova Glendowera? Proč neporovnat velšský text o Glendowerovi s tímto anglickým, který Glendowera popisuje téměř jako ďábla? Toto srovnání by vyvolalo

demokratické otázky ohledně toho, jak literatura odráží ideologii, namísto toho, aby předávala studujícím politicky neutrální vnímání mistrovských děl.

Demokratizující autorita: pravidla chování a závěrečné slovo na konci hodiny

Výše uvedené příklady naznačují způsoby, jak demokratické a kritické problémy prezentovat v rámci školních předmětů. Pro další demokratizaci výuky mohou vyučující přeměnit dva typy chování, které demokratický proces učení narušují: seznámení třídy s pravidly chování na začátku výuky a závěrečné shrnutí probraného učiva.

Pravidla chování se týkají hlavně chování vyučujících v první den vyučování, kdy jasně určí pravidla pro docházku, pozdní příchody, sezení, zkoušení, seminární práce, povinné texty, klasifikační pravidla atd. Stanovení jasných pravidel chování je rituál, který otevírá každé nové pololetí a opakuje se, kdykoli se otázka disciplíny nebo požadavků objeví na pořadu dne. I když studující očekávají, že učitel či učitelka svoji autoritu nějakým způsobem uplatní, jednostranná moc, která je jim takto překládána, se jim přičí. Pokud vyučující pravidla nestanoví, mohou si připadat ve vzduchoprázdnu; pokud to udělá, mohou se cítit utlačováni*y.

Toto dilema je složité, protože vyučující, kteří*re si autoritu neprosadí, přivolávají v nejhorším případě chaos a v nejlepším případě to, že studující budou zkoušet, kde jsou hranice. Ve třídě bez tradiční disciplíny mohou studující pochybovat o důležitosti vyučovaného předmětu, protože získají dojem, že zde skutečné vzdělávání neprobíhá, neboť autorita učitele či učitelky je slabá či netradiční. Studující zatím neměli*y moc šancí si vzájemný dialog, společné řízení, sebeovládání a kooperativní učení vyzkoušet a procvičit.

Studující neočekávají, že budou o věcech, jako jsou známkování, domácí úkoly, pravidla pro mluvení ve třídě či délka jejich písemných prací, vyjednávat. Vyučování zaměřené na vyučující jim dalo jen málo takových možností a zkušeností s demokracií. Když vyučující seznamuje studující s pravidly chování, má mnoho studujících právě kvůli tomuto nedostatku demokratické praxe dobrý pocit a *současně* cítí odpor a rozčilení. Očekávají, že jim vyučující řekne, co mají dělat. Chtějí okamžitě vědět, jaké autoritě čelí a co se od nich očekává. Seznámením s pravidly chování naplní vyučující potřebu studujících, aby jim byla jejich situace objasněna. Tato touha je ze strany studujících pochopitelná, vzhledem k typu školní docházky, kterou normálně procházejí. Ovšem prosazování jednostranné autority ze strany vyučujících znamená víc než jen informování studujících o jejich postavení; potvrzuje tuto pozici zároveň jako podřízenou, proti které se studující brání. Seznámení s pravidly chování vede u studujících k tomu, že se uchýlí ke způsobům, které obvykle používají, jako je mlčení, podřízení se nebo sabotáž. Jedná se o konfliktní stav věci.

Pro orientaci v konfliktech a zajištění konstruktivní účasti studujících v dialogu je pro učitele či učitelky vhodné zaujmout vyjednávací pozici. Obnáší to maximální konzultace se studujícími ohledně předmětu, pracovních úkolů a pravidel chování ve třídě. Počáteční zaměření na jednostranně stanovená pravidla vyučujícími může způsobit, že studující nebudou mluvit otevřeně. Řada z nich přizpůsobí své obranné pozice pevnému režimu. Jejich cílem pak nebude vzájemné učení, dialog nebo spolurozhodování, ale spíše snaha dodržovat nebo narušovat pravidla. Mohou své obranné mlčení naopak zesílit, namísto toho,

aby se otevřeli*y a nabídli*y své autentické hlasy, které dialogický*á vyučující potřebuje slyšet, aby mohl*a formulovat problémy, odpovídající realitě, ve které studující žijí.

Když se jednostranné autoritě první den vyhnu, řada studujících otevřenost demokratického vyučování radostně vítá. Další jsou podezřívaví*é a nejistí*é, jak se mají chovat. Musím nabídnout demokratický proces a současně rozvíjet jejich sebedůvěru a dovednosti při používání tohoto procesu. Což není jednoduché. Abych studující motivoval, dávám jim smysluplná cvičení a dostatek jasného řádu, aby hodina někam směřovala. Vyzývám je, ať kladou otázky a vyjadřují přání ohledně předmětu a výuky. V reakci na to mluvím o tom, co po nich budu požadovat, aby přečetli*y a napsali*y. Ale snažím se jim ponechat co nejvíc prostoru k samostatnému jednání. Prostou skutečností je, že studující demokratickou třídu neočekávají a společně ji bezprostředně řídit nejsou připraveni*y. Bylo by naivní si myslet, že k tomu, aby se jejich předchozí zkušenost změnila, stačí má upřímnost nebo dobré úmysly. Musím zajistit demokratický řád a vyzvat je, ať se krok za krokem stávají jeho součástí.

Uklidňující řád: srozumitelný, vzájemný a otevřený

Když nabízím první den vyučování nějaký řád, popisuji předmět jako participativní workshop s diskuzí, čtením a psaním, při kterém budu mluvit jen omezeně. Říkám studujícím, že přednášet samozřejmě umím a k učebním materiálům mám hodně co říct, ale že mám raději dialog. V tomto okamžiku se mě někteří*ré studující ptají, jak dlouho na vysoké škole působím, s podezřením, že jsem nováček a neumím učit. Když jim řeknu, že už řadu let, kladou si otázku, zda nejsem sice zkušený učitel, který se ale dodnes nenaučil učit. Snažím se využít jejich směsi zvědavosti, pochybností a zmatku tím, že jim sdělím, že vyučovací hodiny jsou zajímavější a poučnější, když se jich studující účastní co nejvíc. Po mém krátkém vystoupení jedna skupina studujících často konstatuje, že se jí myšlenka diskuzní hodiny zamlouvá, protože v ostatních předmětech je diskuze příliš málo a přednášení příliš mnoho. Další skupina studujících nijak nereaguje a opatrně mlčí.

U těch, co mlčí, mám podezření, že dávají přednost tradiční výuce s přednášením. Myslím, že upřednostňují pasivní poslech přednášky proto, že se nemusí přizpůsobovat novým sociálním vztahům ve třídě. Přednášky vyžadují menší účast studujících. Jsou méně náročné než dialog, který předkládá k řešení nějaký problém. Pro studující je jednodušší vynechat přednášku než workshop s diskuzí, protože zápisky z přednášky si můžou půjčit od kamarádu či kamarádek. Přednáškové hodiny se také snáze prospí nebo si na nich může studující psát domácí úkoly, protože učitel či učitelka se na studující nedívá tak pozorně ani neočekává stejnou účast jako v diskuzi. Pak existují studující s názorem, že vzdělávání je skutečně vážně míněné pouze tehdy, pokud mluví převážně vyučující, protože vyučující mají skutečné znalosti. Skupina, která dává přednost přednášení, svou přítomnost ve třídě dává najevo tím, že se dialogu neúčastní. To mi vždycky dělá starosti. Abych apeloval na účast mlčících studujících, snažím se, aby byl dialog zajímavý a produktivní, aby zaujal co nejvíc studujících. Tato zaujatá skupina nemusí představovat většinu; dynamická menšina dokáže do procesu ostatní vtáhnout.

Abych zaujal kritické množství zúčastněných studujících, metodu nastolování problému používám od první hodiny, přičemž se v hodině slohu soustředím na otázky: „V čem spočívá dobré psaní?“ nebo v žurnalistice „Jak vypadá dobrý

zpravodajský článek?“ a „V čem spočívá dobrý mluvený projev?“ v hodině rétoriky. Abych tento dialog ocenil jako součást procesu hodnocení, navrhuji, aby se aktivní účast na hodinách počítala jako součást závěrečného hodnocení. První nebo druhý den, v závislosti na tom, jak dlouho se předmět vyučuje, jaký předmět učím, a na kvalitě aktivní spoluúčasti studujících, rozdávám studujícím jako téma k diskuzi a doplnění vyučovací dohody coby další způsob vyjednávání o osnovách. Mé dohody obsahují tři známky, 1, 2 a 3. Studujícím sdělím, že pokud někdo z nich plánuje absolvovat předmět za 4 nebo za 5, ať raději ihned skončí, protože by to bylo pro všechny monumentální plýtvání času. (Což na středních školách nejde, protože studující předměty vynechávat nemůžou, ale i tam může vyučující studenty a studentky motivovat, ať si kladou vysoké cíle.) Pro každou známku obvykle nabízím různé úrovně účasti, docházky, délky esejí, počet esejí, množství práce na projektech, počet knih ke čtení atd. Dohody rozdám, vyzvu studující k přečtení a debatě o nich a pak k tomu, ať kladou otázky v rámci vyjednávání s celou třídou. Následně je požádám, ať si je vezmou domů a uční jedno ze tří možných rozhodnutí: podepíší dohodu tak, jak je navržena, včetně dodatků a s požadovanou úrovní známky, nebo si se mnou můžou individuálně vyjednat další změny, nebo můžou dohodu vyhodit a vyjednat si novou, vlastní. Některým se toto uspořádání líbí; další dohodu nepřijmou a odmítají cokoli podepisovat. Žádají hodnocení postaru, pouze podle svých vlastních podmínek. Tváří v tvář tomuto odporu vůči vzájemné autoritě jejich odmítnutí přijmu a oznámkuji je tradičním způsobem.

Při jednáních se studujícími, kteří*ré s hodnocením dle vzájemné dohody souhlasí, se některých věcí vzdám a za jinými si pevně stojím. Obecně platí, že se studující snaží pro sebe vyjednat kratší eseje, delší lhůty na domácí úkoly a více povolených absencí a pozdních příchodů. Já se snažím udržet nějaká rozumně náročná minima. Žádám po nich vysvětlení jejich požadavků na změny a vyzývám ostatní studující, ať s jednotlivými návrhy souhlasí, či nesouhlasí. Pak je nechám hlasovat, aby se ukázalo, jak velkou podporu jednotlivé protinávry mají. Svůj postoj k jednotlivým položkám rovněž vysvětlím. Po vyjednávání dosahujeme kompromisů. Studující mají i právo sjednávat si se mnou dohody individuální, což někdo využívá.

Poté pokračujeme s přípravou dokumentu s názvem Pravidla pro mluvení ve třídě. Studující vyzvu k zapsání jednoho nebo dvou pravidel, která si přejí, aby byla v našich diskuzích dodržována. Čtou si je navzájem po dvojicích nebo po trojicích a pak procházím učebnu od skupiny ke skupině a posbírám jejich zprávy, ze kterých vytvoříme první koncept, který eliminuje duplicitu. O každé položce diskutujeme, vylepšujeme ji nebo přepisujeme a poté o ní hlasujeme, dokud nemáme vzájemně dohodnutá pravidla ohledně mluvení pro celou třídu. Obecně studující přicházejí s následujícími nápady: nepřerušujte ostatní, když mluví; neurážíte; držte se tématu; skončete, pokud se ostatní nudí; nebavte se, když někdo mluví; všichni mají právo na názor; vyučující by neměl*a nechat studující dělat nebo říkat, cokoli si zámánou, měl*a by říct svůj názor a neměl*a by nechat lidi mluvit zbytečně moc. Ze své strany nabízím následující: nečekejte, až vyučující zareaguje první poté, co promluvil někdo jiný, ale převezměte iniciativu; když něčemu nerozumíte, ptejte se hned. Některé třídy hlasují pro diskuzi bez přihlašování se zvednutím ruky, zatímco jiné zvedání rukou vyžadují. Zatím všechny třídy hlasovaly pro to, aby seděla v kruhu, raději než v řadách obrácených dopředu.

Jen málo studujících proces vyjednávání o učivu zažilo na vlastní kůži, takže tento proces neznají. Často je musím k diskuzi o debatních pravidlech a dohodnutých minimálních požadavcích na dosažení známky 1, 2 a 3 pobízet.

Ale po nějaké době začnou některé třídy vyjednávat s překvapivým nadšením. Jsou studující, kteří*ré situaci pochopí po svém a začnou to s vyjednáváním poněkud přehánět. Nabydou dojmu, že ve výuce je předmětem vyjednávání všechno. Zde musím stanovit jisté hranice a trvat na tom, že k novému vyjednávání o něčem, co už bylo dohodnuto, musí být dobrý důvod. Pokud tento limit nenastavím, studující nebudou stanovené dohody ani jiná pravidla dodržovat. V tomto ohledu je otevření a současně omezení vyjednávání na mé zodpovědnosti, ale i zde se snažím studující přimět, ať tuto odpovědnost sdílejí a ukáží se tím, že se samostatně ozvou v případě, že je něco špatně nebo skupinový proces něco poškozuje. Demokratický proces neznamená, že si studující mohou dělat, co chtějí a kdykoli chtějí. Tento řád je demokratický, nikoli ke všemu tolerantní; individuální práva vztahuje k právům skupinovým. Občas chci během semestru něco změnit, přidat knihu, přesunout úkol na dřívější datum, zařadit projekt, o kterém dosud nebyla řeč, nahradit jeden druh tematického projektu za jiný. Navrhnou tedy třídě změnu, vysvětlím své důvody a zeptám se studujících, zda souhlasí, či ne. Snažím se jejich souhlas vyjednat, protože jsem odpovědný i vůči celé skupině.

Pokud studující nedosahují kvantity a kvality uvedené v dohodách, v průběhu semestru je informuji a varuji, že nesplňují podmínky pro známku, na které jsme se dohodli. Když já sám podmínky dohody neplním, studující mi mé pochybení často připomenou, což je pozoruhodný moment, protože tím učitele či učitelku konstruktivně ukáží, místo toho, aby třídu negativně sabotovali*y.

Pomáhám studujícím zvyknout si na proces vyjednávání a opakuji jim, že když jsou v tomto kurzu nešťastní nebo s něčím nesouhlasí, nemusí zarytě mlčet nebo projevovat nepřátelství. Vyzývám je ať, když cítí zlost nebo zmatek, něco řeknou. Ujišťuji je, že se neurazím a nenaštvu se na ně. Dodávám, že pokud budou mlčet nebo budou svou nespokojenost ventilovat negativně, sabotují tak své vlastní učení a celou třídu. Mohou si stěžovat nebo nesouhlasit, stejně jako já, ale sabotovat proces učení, jak se mu zachce, nikdo z nás nesmí.

Tím, že se hned na počátku snažím se studujícími dohodnout na pravidlech, předcházím tradičnímu úvodnímu střetnutí s vyučujícími coby vykonavateli zákona. Místo toho, abych jim pravidla suše oznámil, chci po studujících, ať o předmětu přemýšlejí a rozhodnou se, co chtějí dělat. Tím z nich udělám aktivní účastníky a účastnice rozhodování - budou za formulování cílů a záměrů zodpovídat spolu se mnou. Než vyučující jednostranně určující pravidla, snažím se raději nabídnout prožitek demokratické autority.

Sdílené rozhodování: „Skupina po skončení vyučování“

Další strukturou demokratické autority, se kterou jsem experimentoval, je skupina po skončení vyučování, která se se mnou po každém vyučování setkává ke společnému hodnocení a plánování probíhajícího předmětu. V jedné třídě, jako součást dohod o průběhu učení vyjednaných na začátku, jsem nabídl studujícím výběr z různých projektů, včetně účasti ve skupině po skončení vyučování. Původně jsem chtěl skupinu omezit na šest studujících, tři muže a tři ženy, ale z této třídy se chtělo zúčastnit studujících devět; souhlasil jsem a doufal, že i díky jejich zájmu bude tento experiment úspěšný. Po skončení běžného vyučování běžní studující opustili*y učebnu, my jsme zůstali*y. Šlo o studující bez rodin, práce nebo jiných studijních povinností; takže měli*y čas vybrat si tuto možnost jako jeden ze svých projektů. Ve večerních kurzech je to obtížnější, protože studující mají na setkávání mimo vyučování málo

volného času. Vyučující na základních či středních školách mohou u takových skupin zvážit i jiné časy, pokud schůzka po škole není možná, například během společného učení, když se sejde celá třída a když studující pracují v malých skupinách. Pokud se studující nemohou během vyučování nebo hned po něm setkat, bude nutné během týdne najít nějaký jiný čas.

Každou schůzku po vyučování jsem zahájil tím, že jsem se studujících nejprve zeptal, co si o dnešní hodině myslí. Šlo to dobře? Pokud ne, proč? Co se jim líbilo a nelíbilo? Studující reagují postupně, pak začínají mluvit přes sebe a přestávají se hlásit a nečekají, že budu diskuzi moderovat. Dělán si poznámky, pozorně naslouchám, hovořím o jejich postřezích, dávám dohromady jejich individuální odpovědi a komentuji jejich pohledy. Pokud se někdo ze studujících hlásí vždy jako první, zkusím příště začít s těmi méně asertivními.

Po několika nezávazných schůzkách si skupina, která se scházela po hodinách kurzu Utopie, pomalu získala u ostatních studujících takový věhlas, že se jí chtěli*y účastnit i ostatní studující, aby viděli*y, co děláme. Probíhaly otevřené debaty o tom, co se kdo ve třídě naučil nebo nenaučil. Studujícím pozoruhodným způsobem ubývala plachost a řada z nich mi napřímo mi sdělovala, co je ve vyučování baví a co naopak ne. Dočkal jsem se kritiky, že jsem věnoval příliš času jednotlivým skupinám, když byla třída rozdělena do diskuzních skupin, které se zabývaly určitým aspektem knihy nebo tématu. Všechny zprávy mi připadaly natolik zajímavé, že jsem o nich debatoval do hloubky, ale podle studujících jsem se jim věnoval příliš dlouho, a přitom ignoroval jiné skupiny, které také měly právo přednést ve třídě své zprávy. Tyto časy jsem tedy upravil a po zhruba týdně jsem jejich očekávání začal naplňovat. Při jiných příležitostech jsem jim předvedl, co mám v plánu s další třídou, a požádal je, ať se k mému plánu hodiny, kterou jsem upravil podle jejich poznámek, vyjádřili.

Další stížnosti se týkaly toho, že děláme příliš mnoho třídních projektů, a zbývá nám tak příliš málo času na to, abychom mohli*y podávat zprávy o jejich práci a diskutovat o ní, což byla pravda, ale na změnu už bylo příliš pozdě, tak jsem jim oznámil, že příště budu projekty organizovat jinak. Ve skupině po škole se také debatovalo o mých nápadech na rozdělení knihy Walden II k tematickému studiu. Skupina mi sdělila, která témata chce studovat. Mnoho lidí se o Waldenovi II vyjadřovalo negativně kvůli jeho nudnému, školometskému vyprávění příběhu. Byl jsem nucen obhájit, proč jsem knihu vybral. Někdo měl zato, že čteme málo a že jim mám přidělovat víc knih na čtení. Někdo nesouhlasil a proběhla debata. V rámci práce této skupiny jsem požádal studující, ať navrhnou formulář pro hodnocení kurzu, který na konci semestru vyplní celá třída - ať mohou kurz hodnotit po svém. Tento hodnotící formulář skupina vyvinula na dvou schůzkách po škole. Někdy končilo řádné vyučování bez uzavření debaty a skupina po škole fungovala jako další vyučování, během kterého se probíralo to, co se v normální hodině nestihlo probrat. Docházelo tak vlastně k reflexi o reflexi, dialogu o dialogu. Skupina po skončení vyučování se na konci hodnotila sama a byla pozitivně naladěna a doporučovala ji jako pravidelnou součást všech předmětů na vysoké škole. Měl bych dodat, že jeden nebo dva studující ve skupině ji chtěli*y využít jako způsob, jak se vyhnout psaní esejů nebo prezentací. Ve skupině toho moc nenamluvili*y nebo ji brzy opustili*y. Musel jsem k nim přistupovat individuálně, abych jim dal najevo, že pro účast ve skupině nesplňují minimální požadavky. Hodnocení pro skupinu po škole bylo zahrnuto pod hodnocením sjednaným v individuálních dohodách. Demokratická autorita vyžaduje různé formy řádu, jehož prostřednictvím se učitel či učitelka a studující dělí o odpovědnost, a skupina scházející se po skončení vyučování je jednou z nich. Podle mě byla velmi úspěšná. Byl jsem

nucen více než kdy jindy vysvětlovat, jaký způsobem vytvářím náplň výuky, studujícím, kladoucím náročné dotazy ohledně svého vzdělávání. Žádnou debatu jsem nemohl vyhrát pouze na základě autority, ovšem prostým odmítnutím účasti nebo sabotáží nemohla mít diskuze vítěze. Dialog byl vzájemný a upřímný a vlastně ovlivnil průběh a směřování celého kurzu, což byl prostý výsledek jejich zásahů, díky kterým se jich aktivně účastnili*y. Se skupinou po skončení vyučování jsem na hodnocení ani plánování kurzu nebyl sám. Skupina sledovala a společně rozvíjela své učení společně se mnou.

Demokratický řád a proces učení

Ve svých kurzech nabízím studujícím možnost každou odevzdanou písemnou práci znovu přepsat, a získat tak lepší známku. Dávám jim možnost esej přepsat, kolikrát chtějí, s tím, že se bude počítat pouze nejlepší známka. Vyhlášením této zásady jim nabízím otevřený řád. Dávám známky, ale pokud si je studující přejí zlepšit, nemusí být konečné. Chci, aby si dosažený pokrok a zlepšení svého psaní vyhodnotili*y sami*y. Někdo této možnosti přepisování nevyužívá, ale řada studujících ano.

Abych studující k přepisování pro lepší známku motivoval, nabízím jim konkrétní rady, jak písemnou práci zlepšit, a v případě potřeby jim věnuji čas navíc. Protože chci, aby mé reakce na jejich práci byly podpůrné, reaguji nejprve na nápady a dovednosti, které jejich práce obsahuje, a na chyby až poté. Po okomentování dobrých aspektů jejich písemného projevu je motivuju k úpravám ve smyslu pregnantnějšího vyjádření myšlenek. Při poukazování na správné použití jazyka neopravuji gramatické chyby. Žádám studující, ať mi spolu s finální verzí své práce odevzdají i první koncept, čímž je povzbuzuju k dalším úpravám a revizím, místo toho, aby odevzdávali*y písemné práce napsané na první dobrou. Až u konečné práce, kterou čtu, pozornost studujících nasměřuju ke standardnímu pravopisu. U chyb používám malé značky na okrajích řádků a studující požádám, ať tyto řádky opraví. Pokud se jim některé chyby opravit nedaří, obrátí se na mě. Jedná se o můj pokus zbavit studující očekávání, že jim vyučující budou písemné práce opravovat a že pro ně budou jediným zdrojem správných odpovědí. Studující si po sobě musí provádět korektury a prolomit svou závislost na autoritě, postavenou na tom, že jim po léta někdo vracel písemné práce červeně opravené. Tradiční školní výuka je naučila vnímat sebe sama jako tvůrce a tvůrkyně chyb a vyučující jako jejich vyhledavače. Také si myslím, že je uctivější vrátit studujícím písemnou práci nepoškozenou a nezničenou. Nechci studující ponižovat tím, že jim jejich práci pohaním. Drobné poznámky na konci řádků vysílají signál vzájemného respektu a vybídku k opravám sebe sama.

Mnoho pravopisných chyb je prostě výsledkem toho, čemu říkám výkonnostní stávka, spočívající v nízké pozornosti věnované výuce obecně a psaní zvláště. Říkám studujícím, že jejich znalosti pravopisu jsou mnohem větší, než se z jejich písemných prací jeví. Jenom prostě nevěnují svému psaní dostatek pozornosti. Umístěním poznámek na okraj řádků bez oprav v textu je přiměju opět použít jejich vlastní znalosti a až poté je v případě potřeby naučím něco nového. Jakmile budou slovům a větám věnovat dostatečnou pozornost, studující si dokážou řadu svých chyb opravit vlastními silami. Z těchto vlastních oprav jsem udělal rutinní součást kurzu, a pokud je nějaká písemná práce nedbale nebo špatně napsaná, odmítnu ji oznámkovat a vyžaduji její přepsání. Demokratické třídy by měly mít vysoké nároky.

Pokud se ve studentských pracích často objevují určité typy chyb, používám tyto

práce jako učební materiál. Učebnice gramatiky ani čítanky nepoužívám. Když vidím v řadě prací stále se opakující nebo stejné chyby, používám studentské texty ke cvičení z gramatiky, pravopisu a vyjadřování myšlenkového obsahu. Práce v oblasti gramotnosti je situována do reálných potřeb a textů, nikoli do abstraktních lekcí z gramatiky od A do Z. Z třídy se tak stává skupinový seminář, kde se studující zaměří na vlastní psaní. Žádám je, ať diskutují v malých skupinách, jaké opravy je třeba ve dané studentské práci provést. Tato dialogická třída pak rozvíjí gramotnost na kognitivních úrovních a v rámci jazykových produktů konkrétních studujících. Umožňuje studujícím zažít kooperativní učení. Často je žádám, ať si své práce čtou a hodnotí navzájem. Obecně před známkováním prací jiných studujících dávají přednost psaní reakcí na ně. Mají pocit, že špatným známkováním své spolužáky a spolužačky ponižují. Já s jejich hodnocením bez známkování souhlasím. Pomocí interaktivního jazykového umění může být demokratická třída efektivní, pokud je založena na kooperativních vztazích. Sapon-Shevinová a Schniedewindová (1991) prohlásily o zmocňujícím působení kooperativního učení: „Bylo zjištěno, že všichni studující, zejména pak pocházející z menšin, se toho naučí víc než v tradičních třídách a jejich pozitivní vztah a sympatie k jiným rasám se zvýšily.“ (167) Kagan informoval o výsledcích studujících v kooperativních třídách ve srovnání s tradičními:

„Ze 46 zkoumaných studií 63 procent vykazovalo u kooperativního učení lepší výsledky, 33 procent nevykazovalo žádné významné rozdíly a pouze 4 procenta vykazovala vyšší výsledky u kontrolních skupin. Nejdůležitější však je, že mezi studii se objevil dramatický rozdíl v závislosti na metodách kooperativního učení. Téměř všechny studie (89 procent), které používaly skupinové odměny na základě individuálních úspěchů, přinesly úspěchy.“ (Kagan 1986, 244)

Kagan zopakoval, že zlepšení v kooperativních třídách byla výraznější u menšin a studijně slabších skupin: „V poměrně krátké době lze to, co se jeví jako dlouhodobý nedostatek menšinových studujících v základních jazykových dovednostech, překonat transformací sociální organizace učebny.“ (Kagan, 247).

Tím, že studující hodně píšou a spolupracují, si třída stanoví vysoké cíle spolupráce s cílem dosažení dobrých výsledků. Studující se ujmou společného úkolu přemýšlet o samotném procesu vlastního učení a jeho vnímání. Neustále střídají individuální práci a spolupráci a já se jim věnuji individuálně, například když si všimnu, že někdo nerozumí nějakému technickému aspektu psaní, jako jsou třeba čárky nebo přechod mezi dialekty z černošské mluvené angličtiny na spisovnou. Přináším jim speciální materiál ke čtení a navrhuji speciální úkoly, vyhovující zájmům nebo potřebám konkrétního studenta nebo konkrétní studentky. Tímto způsobem se snažím sledovat jak skupinový proces, tak individuální potřeby.

Psaní nebylo pro většinu mých studujících z průměrných a slabších tříd na střední škole, často po letech manuální práce, nijak zmocňující zážitek. Mnoho z nich pracuje na plný úvazek, vychovává rodiny, chodí na několik kurzů a dojíždí, takže jim na psaní zbývá málo času. Obecně platí, že něco napsat na papír pro ně bylo frustrující, ponižující nebo irelevantní. Z mého autorského života vím, že psát dobře není nic jednoduchého. Mým úkolem je dát studujícím naději, navodit optimismus a dohodnout si s nimi obsah výuky, na který se budou těšit, bude mít demokratický ráz a budou se v něm probírat kritická témata v jazyce, kterému budou rozumět.

Chci učení demokratizovat, aniž bych ve třídě ztratil autoritu. Moje autorita se mění. Mé pedagogické postupy a komentáře usilují o demokratickou pozici ve

třídě namísto jednostranné autority přednášejících vyučujících, kterou studující očekávají a nesnášejí. Z demokratického hlediska se snažím sjednotit proces a obsah, aby tyto metody byly pro studující výzvou k převzetí zodpovědnosti za své vlastní vzdělávání, zatímco výuka předmětu orientuje jejich inteligenci na kritické přemýšlení o probíraných znalostech a společnosti. Sapon-Schevinová a Schniedewindová (1991) napsaly, že „je nutné víc než jen závazek k dodržování postupu. Nezbytné je rovněž to, aby výuka napomáhala studujícím rozvíjet kritické povědomí o nerovnosti ve škole i ve společnosti a o možnostech změn.“ (174) Mají zde na mysli vyučující, kteří*ré používají kooperativní učení k výuce nekritického standardního učiva. V těchto třídách se studující například učí o válce v kooperativních skupinách, aniž by je někdo vyzval ke zvážení toho, zda jsou války spravedlivé nebo zda jim lze zabránit. V jiných třídách se studující společně učí technikám hromadné reklamy, aniž se vyrovnají s „konkurenční, sexistickou a často vykořisťovatelskou podstatou většiny reklam“ (177). Výzva k demokratickému učení popsaná v této knize předpokládá, že proces učení i učivo samotné odrážejí demokratické hodnoty.

Kdo bude mít závěrečné slovo?

Kromě toho, že se vyhýbám jednostrannému stanovení pravidel chování, protože jednostranné předčítání pravidel ze strany vyučujících na začátku školního roku není ničím jiným, chci sebe i studující zbavit rituálu závěrečného slova, který bývá jakýmsi slavnostním shrnutím hodin, ve kterých vyučující pouze přednáší. Mým cílem je přimět studující víc mluvit a nad shrnutím hodiny se zamyslet, namísto toho, aby ode mě očekávali*y, že se o všechno postarám sám.

Freire definoval shrnutí probraného učiva jako důležitý „induktivní okamžik“ (Shor a Freire 1987, 157–61), kdy jsou volné proslovy a spontánní promluvy sestaveny do smysluplného rámce. Toto shrnutí může být klíčovou kognitivní aktivitou. Ve třídě, kde mluví pouze učitel či učitelka, je konečné slovo obvykle pouhým shrnutím ze strany vyučujících, a to v době, kdy už se studující těší, že vypadnou ze třídy. Když se na konci hodiny podívám kolem sebe, často vidím studující, jak si oblékají kabáty a balí knihy, protože očekávají mé shrnutí. Když vyučujících začne závěrečné shrnutí, spousta studujících se naučila už jej neposlouchat. Počítají vteřiny do otevření dveří, z nudy nebo proto, že jejich hektický život vyžaduje spěch ze třídy do třídy, za prací či za rodinou. Závěrečné slovo se za těchto okolností mění v okamžik, kdy vyučující oficiálně potvrzuje, co se dozvěděli*y, pokud to snad někomu náhodou uniklo. Závěrečné shrnutí v době, kdy už se studující nemůžou dočkat, až vyběhnou ze třídy, je nesmyslný a trapný rituál.

Abych nemluvil k někomu, kdo nechce poslouchat, snažím se vyhradit na konci hodiny čas na závěrečné slovo studujícím. Hledám dobrovolníky a dobrovolnice, kteří*ré se nahlas zamyslí, o čem jsme v hodině mluvili, a až následně se rozhodnu, zda mám něco dodat. Pokud se nikdo dobrovolně nepřihlásí, někoho vyzvu. Ptám se, co považují za důležité nebo jaké jejich otázky zůstávají nezodpovězeny. Můžu se také zeptat, co je během vyučování zaujalo nebo naopak nudilo. Pokud se nikdo nepřihlásí, řeknu pár vět, abych prolomil ledy, a pak vyzvu ostatní studující, ať se přidají. Chápu, že nejsou na spoluúčast na závěrečném hodnocení hodiny zvyklí*é, takže než se studující do procesu zapojí, může pár týdnů trvat. Na výhody této malé demokratické praxe se vyplatí počkat. Sdílení závěrečného slova nás zbavuje očekávání, že konec hodiny bude vyhrazen slavnostnímu projevu vyučujících, že půjde o jejich jednostranné shrnutí na základě autority, čelící snaze studujících jej sabotovat. Místo toho se

to může stát okamžikem demokratické komunikace.

Přesto by bylo naivní očekávat, že se studující této výzvy k demokratickému jednání zhostí stejně. Zažil jsem hodiny, kdy se mé pokusy nahradit úvodní stanovení pravidel chování a závěrečné shrnutí jednáním se studujícími a jejich spoluúčasti nesečkaly s pochopením. Obvykle dialogickou výuku vyzkouším několikrát a k tradiční výuce se vracím až poté, co mě k tomu donutí jednoznačné odmítání spoluúčasti ze strany studujících. Míra vzdoru studujících určuje, jak dialogická může hodina být; vzdor a vstřícnost každé třídy nejdříve vyhodnotím a až poté se rozhodnu, jakou autoritu použiju. Studující mají moc trvat na tradičním nebo na vůbec žádném vzdělání. Já mám moc pouze pozvat je do kritické třídy, kde se praktikuje něco z oné demokracie, o které toho tolik slyšeli*y.

Socializace do demokratického dialogu

I když se studujícím ve třídě nabízený demokratický proces líbí, mohou projevat kvůli absenci zkušeností s ní plachost. Mnohým bude trvat dlouho, než v učitele či učitelku a proces získají důvěru. Potřebují podporu, aby se odvážili*y dát před spolužáky najevo nadšení, protože mohou být ve skupině za šplhouny.

Trpělivé budování těchto návyků zahrnuje prosazování demokratického práva vyjádřit se. Demokratičtí*cké vyučující se vzdávají práva ovládat a řídit diskurz, mluvit, i když málokdo poslouchá a většina se nudí. Tento typ vyučujících se studujícími zkouší nový diskurz, v jehož rámci mají právo říct, že se nudí, odmítnout zvolené téma a způsob jeho probírání a navrhnout vlastní směr. V tradičním vyučování se o demokracii hodně mluví, ale přitom studující podstupují jednostranné zkoušení, rozdělování do výkonnostních tříd, musí poslouchat přednášky, rozkazy, stát v řadě a říká se jim, co mají dělat. Jakmile studující něco řeknou, mluví se na ně, o nich a nenechají se domluvit. Podstata demokracie, kterou definuji jako společnou správu věcí v soukromém i veřejném životě, je jim upírána; jako uctivý vztah mezi lidmi a autoritou ve škole, v práci a ve společnosti, kde mocenskou rovnováhu prosazují občané, nikoliv byrokracie; jako rovné rozdělení bohatství a moci ve společnosti, kde elita nemá obří finanční a politickou moc, kde všechny skupiny mají přístup k hromadným sdělovacím prostředkům a vzdělání; jako moc ze zdola v celé společnosti, kde je obecní a komunitní prostor řízen rovněž ze zdola; a jako multikulturní, nesexistická a neracistická praxe ve společnosti. Demokracie znamená, že obyčejní lidé a podřízené skupiny mají pravomoc jednat podle svých zájmů a rovnocenně se podílejí na tvorbě politik, kterými se řídí život ve státě.

Studující přinášejí do třídy jen málo demokratických návyků, protože mají jen málo příležitostí si je ve škole procvičovat. Chceme-li tuto situaci zvrátit, je zapotřebí víc než jen dobrých úmyslů či přátelského chování. Vyučující a studující potřebují demokratický postup v rámci kritické výuky a učiva.

Marnost nedemokratické autority spočívá v tom, že učitelky a učitelé studující umlčují a mluví jen sami*y k sobě nebo opakují něco, co už dávno studující vědí (jenom předstírají hloupost). Nebo se vyučujícím při zkoušení nebo v písemných pracích vrací pouze prázdné napodobování jejich slov, protože studujícím jde pouze o to nějak projít. Vyučující a studující mají mnohem na víc. Smysluplné vzdělávání čeká na svou příležitost. Demokratické učení může urychlit změny.